

# 乳幼児の遊びにおける建設的相互作用

## —— 学びを3つの種類に分けて ——

小鳩幼稚園 福 澤 惇 也

教育学科 高 橋 司

### 抄 録

本研究の目的は、乳幼児の遊びにおける建設的な相互作用のあり方を明らかにすることである。2歳児から5歳児までの遊ぶ様子を観察することで得た事例を「正統的周辺参加」と「学びの種類」の両視点から分析して考察を行った。その結果、社会的実践に対して正統的に周辺参加が可能な認知的発達段階である乳幼児は、同じ目的を共有する共同体に属する他の乳幼児と建設的相互作用性を発揮することが明らかになった。加えて、乳幼児の「学び」を保障する保育者の姿勢に言及し、「教えることを待つ姿勢」と「乳幼児同士の学び合いが起こることを待つ姿勢」が大切であることを示唆した。

**Key Words：**建設的相互作用、正統的周辺参加、学び、共同体、保育者の姿勢

### 1. はじめに

「幼児は遊びを通して学んでいる」という言葉は、もはや幼児教育における基盤的知識として広く了解を得ているところである。例えば、佐伯（2004）は、「遊び」と「学び」は本来渾然一体のものであるとし、幼児の世界では遊ぶことも学ぶこともほとんど区別がないことから、幼児は遊びの中で学んでいると述べている。また、原子（2013）は、幼児の遊びを「生きた知恵」を学ぶ「生きた学習」とであると表現している。こうした幼児の学びについて、幼児教育の手引きとなる幼稚園教育要領では、1989年に遊びを通した指導の必要性が訴えられて以降、現行の幼稚園教育要領（文部科学省、2018）に至るまで「遊びを通した学び」を大切な教育理念のひとつとし、今日においてそれ

は幼児教育の実践現場に定着しつつあるよう感じる。

学術的な側面では、2002年に日本保育学会が「遊びと学習」を主題に論文を募集したことを含め、数々の議論を呼んでいる。そもそも、幼児の「学び」に関しては、すでに多数の実践研究が行われている。例えば、高橋（2010）は、幼児が友達関係を構築する過程を観察することで友達関係と協同的遊びの側面から発達の筋道を導いている。また、阪上（2015）は、幼児の探索活動や探究的な活動の事例を分析・考察することで、探索・探究活動の過程を経て獲得していく学びと、その育ちの視点から論考を行っている。

こうした中で、幼児の学びについて「遊び」と関連させて捉えようとする研究も散見され始めている。太田（2018）は、「遊び」と「学び」

の関係に関して従来の議論を整理した後、レッジ・エミリアのプロジェクト活動の記録を読み解くことで遊びと学びの関係を分析している。李霞（2018）では、遊びをどのように学びとつなげていくかについて、学びの共同体理論に基づいて事例分析を行うことによって、「遊びを通した学び」指導の具体的な方略について示唆を与えている。

このように、昨今の幼児教育で扱う「学び」とは、いわゆる学び自体の概念構造の解明を指すのではなく、むしろJ. レイヴ・E. ウェンガー（Jean Lave & Etienne）の「正統的周辺参加」論で語られるような社会的実践としての遊びの不可分な側面として表現されているのである。つまり、一連の遊びの中で知の追求・構成を行う「学び」が、身体的発達及び、感情や意志と切り離された、独立した営みとして生起しているわけではなく、社会的に構築された世界の中にある遊びの実践の一つの側面が「学び」であるということである（小野沢，2019）。

また、「正統的周辺参加」によって醸成される「学び」について、ウィリアム・F・ハンクス（1993）は『「学ぶ」のは共同体である。あるいは少なくとも、学習の流れ（context）に参加している人たち、といえよう。学習はいわば、共同参加者間にわかち持たれているのであり、一人の人間の行為ではない』と述べている。すなわち、社会的実践に対して正統的に周辺参加を行う上では、「私」は共同体の中の一員という位置づけになるのであり、他者の存在や他者との協同が不可欠なのである。従って、こうした観点から「学び」について論考する上では、三宅なほみ（2011）の提唱する「建設的相互作用」も無視できないものである。「建設的相互作用」とは、複数の人が関係する相互作用の中でも、その場に参加した人が参加する前と後で考え方を「建設的」と呼べる方向で変化させたと認められるものを指す（Miyake, 1986）の

であるが、例えば、幼稚園や保育所で遊ぶ乳幼児に目を向けた場合、複数の乳幼児と一緒に遊ぶ場面を想定できることから、乳幼児を捉える視点として重要だと考えるのである。

しかし、「正統的周辺参加」論や「建設的相互作用」を幼児教育の実践現場へ持ち込む場合、ある危惧が生じるのではないだろうか。それは、「協同的に遊んでいる＝学んでいる」という逆説的な捉えである。もちろん、これは杞憂に終わる可能性もあるのだが、少なくとも乳幼児の「学び」を考える場合において乳幼児が社会的実践を通してどのような学びを得ているのかにまで思考を及ぼさなければ、実践での具体的な教育計画を立てることは困難であると予想される。

以上のことから、本研究ではまず「正統的周辺参加」論が「学び」に対してもたらす視座を確認し、次に、「建設的相互作用」が乳幼児教育の実践にも適用され得るのかについて論考する。その後、改めて「学び」の過程について確認し、「学び」の細分化を試みる。以上を踏まえた後、乳幼児が遊ぶ様子から得た事例を「正統的周辺参加」論と「学びの種類」の両視点から分析・考察することで、乳幼児の遊びにおける「建設的相互作用」のあり方について総合的な考察を行うことを目的とする。

## 2. 「正統的周辺参加」論がもたらす「学び」への視座

### 2-1. 「学び」探究の流れ

「正統的周辺参加」論がもたらす視座を確認する前に、まずは「学び」というものが如何にして捉えられ研究されてきたのかについて、『「学び」の認知科学辞典（佐伯，2010）』を参考に概観したい。また、本節では「学び」と「学習」という言葉を多用するが、いずれもその意味に大きな差異はなく、あくまで学問的な表現の差に留まるものとする。

「学び」に関する科学的探究は、20世紀初頭にアメリカの心理学者J.B. ワトソンによって提唱された「行動主義心理学」から始まる。自然科学的な枠組みを重視しようとする行動主義心理学では、「学び」を刺激と反応の結合として捉える。つまり、特定の刺激と特定の反応が結びつくことによって学習が生じるとし、それは「学習理論」に結実していく。「学習理論」は、教師（指導者）がどのように教えれば学習者に対して効率的に学ばせることができるかということに大きな関心をよせる。その後、1950年代になると、行動心理学にかわって認知心理学が台頭し始めた。認知心理学は、コンピュータ・サイエンスの情報処理理論が理論的な背景となっており、人間の頭の中で起こっていることを、コンピュータという機会の構造やメカニズムのアナロジーとして考えようとする。こうした認知心理学の「学び」に対する着手点は次第に「人工知能」の研究にまで波及し、「私たちが学ぶとき頭の中で何が起きているか」というメカニズムの探究が、一方ではロボットの脳である人工知能研究へ、そして一方では教育現場へ広がりを見せたのである。

しかし、1980年代になると認知心理学はある課題に行き詰まることになる。その課題は「フレーム問題」と呼ばれるものであり、実験室では完璧に動いていたロボット（コンピュータ）が、日常の暮らしの中ではまったく動かなくなってしまうというものであった。結局、研究者はその原因を曖昧で複雑な日常の中では情報処理が破綻をきたしてしまうというところに帰すこととなったのである。

「フレーム問題」を含むこうした「学び」に関する発見は、そのまま人間の教育や学習にもあてはまる。「学習理論」に基づく教育現場では「教え込み型の教育」を中心に据えてきたのであるが、そのようにして「学ばされた」知識や技術を日常生活の中で柔軟に活用することに

対して、我々人間は大きな困難を示すのである（渡部、1998、2005）。

こうした背景を踏まえて、研究者たちは「学び」を人間本来の最も人間的な営みであり、日常生活、そして教育現場で考えなければ意味がないものとして捉えるようになった。その結果、様々な学問分野を渡る学際的な取り組みとして「認知科学」という新しい学問領域の中で「学び」について探究が行われるようになったのである。この認知科学が捉える「学び」の特徴としては、①日常生活や教育現場における「学び」を重視すること、②どのような状況で、どのように周りと相互作用しながら「学んでいるのか」を重視すること、③状況や環境の中で活動する「（脳を含む）身体全体」を重視すること、④学び手が「どのように学んでいるか」に着目すること、が挙げられる。

このようにして、「認知科学」の「学び」に関する探究は、その基本的な考え方の枠組みを、実験室から現場へ、そして脳から身体へと変えるようになっていったのである（渡部、2010）。

その後、1990年代になると、人間の理解とコミュニケーションが状況に埋め込まれているという性質に対する研究成果が報告されるようになった。そして、こうした潮流のもと、J. レイヴ・E. ウェンガーによって「状況に埋め込まれた学習」が提言されたのである。これは、学習とそれが生起する社会状況との関係に焦点を当てた考え方であり、学習を命題的知識の獲得と定義するのではなく、学習を特定のタイプの社会的共同参加という状況の中におくというものである。学習にどのような認知過程と概念的構造が含まれるかを問うかわりに、レイヴとウェンガーはどのような社会的関わり合いが学習を生起する適切な文脈を提供するかを問いとしたのである（ウィリアム・F・ハンクス、1993）。

## 2-2. 状況に対する学習者の正統的な周辺参加

ここまで、「学び」探究の流れを概観したことで、「学び」というものが学習者個人の認知過程や学習の構造の構成を問うものではなく、状況や社会的実践に依拠したものであるとする考え方が新たに打ち出されたことを確認した。こうした「状況に埋め込まれた学習」に対して、ウィリアム・F・ハンクス（1993）は、学習によって獲得される技能が極めて相互作用的であり、生産的な役割をもっていると述べている。加えて、個々の学習者はひとまとまりの抽象的な知識の断片を獲得し、それを後に別の文脈に移して当てはめるといったことはせず、むしろ学習者は正統的に周辺参加を行うという、ゆるやかな条件のもとで実際に仕事の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していくというのである。また、「状況に埋め込まれた学習」の提言者であるレイヴとウェンガーは、「学習とは社会的実践の統合的かつそれと不可分の側面である」という考え方のもと、状況に埋め込まれた活動とみなされた学習のことを「正統的な周辺参加（Legitimate peripheral participation）」と呼んだ。そして、学習者は否応なく実践者の共同体に参加し、知識や技能の習得には新参者が共同体の社会文化的実践の十全的な参加へと移行していくことが必要だと綴っている（J. レイヴ・E. ウェンガー、1993）。

小野沢（2019）によれば、「正統的な周辺参加」論における「正統性（legitimacy）」とは、ある特定の共同体への参加が保証されている状態のことを指している。「参加が保証されている」とは、成員として何らかの役割が与えられ、その役割を演ずることが認められている状況を示す。また、「周辺性（peripherality）」とは、成員の共同体における参加の仕方であり、参加過程そのものを表している。成員は、他の成員と相互に影響を及ぼしながら、参加の位置や形態

を変化させていく。こうしたことから、小野沢は「正統的な周辺参加」論について、社会実践の中で極めて明示的に個人に焦点を当てていることがわかるとし、社会世界の中で各々が自分の責任を果たし、認められ、活躍していることの表れだとまとめている。

従って、「正統的な周辺参加」論は、「学び」を個人に内在化した従来の捉え方から、むしろ、開かれた社会と学習者との関係性における実践と不可分の側面として位置付けたといえるのである。

## 3. 乳幼児教育と建設的相互作用

ここまで確認してきた「正統的な周辺参加」論は、いわゆる学習者が共同体への参加を通して社会的実践の側面として「学び」を得ていることを定義としている。ここで、学習者の共同体への参加というところに焦点化すると、必然的に学習者を取り巻く社会としての他者の存在が浮上する。こうした、学習者と他者との関係の中で起こる「学び」について、三宅（2011）は「建設的相互作用（Constructive interactions）」という言葉を用いて説明を行っている。上記したように、「建設的相互作用」とは複数の人が関係する相互作用の中でも、その場に参加した人が参加の前後で考え方を建設的に変化させたと認められるものを指すのであるが、これは基本的に教室に授業者（指導者）と参加者が存在する場合の教授学習の場面を想定している。そのため、授業者がある意図をもって引き起こした問いに対して参加者が取り組み、その結果参加者同士で解くべき問いのゴールを共有し、そこに至るプロセスの中で解を提供する役割と相手の解をモニタリングする役割との交代によって建設的な相互作用が引き起こされるという協調学習に根差した考え方なのである（三宅、2010）。では、乳幼児を学び手として教育を展開する幼児教育の実践では、「建設的相互作用」



は起こり得ないのであろうか。そもそも、「建設的相互作用」を含む協調学習とは、個人の理解やそのプロセスを他人と協調的に比較、吟味、修正する過程を経て一人ひとりが理解を深化させるという特徴をもつ（三宅，2010）。そのため、異年齢児の縦割り活動や複数の乳幼児の協同的な遊びが確認される幼児教育の実践場面においても、協調学習としての「建設的相互作用」は十分起こり得ると推測できるのであり、乳幼児間の建設的な相互作用は「学び」を捉える視点として重要なものだと考えるのである。

#### 4. 「学び」の過程と種類

これまでに述べてきた「正統的周辺参加」論や「建設的相互作用」は、「学び」が起こる場面を文脈的に捉える意味で有用である。また、学習者は文脈に沿った何かしらの「学び」を得ているといえる。しかし、「何かしら」では曖昧模糊とした掴みどころのない表現に帰することとなり、「学び」の醸成を試みる教師（指導者）が具体的な手引きを獲得したとはいえない。そこで、本節では「学び」の過程を確認した上で、「学び」の種類分けを試みる。学習者が社会的実践へ正統的に周辺参加しているのかという視点に加えて「どのような学びを得ているのか」という「学びの種類」を確認することで、一層具体的に建設的な相互作用のあり方を探る手掛かりとしたい。

##### 4-1. 「学び」の過程

「学び」や「学習」とはどのような過程で行われるのかについて、佐伯（1995）は、「学ぶということばは、もともとは『まねて、すること』」だとし、さらに「文化はまねによって伝播し、伝承されるのだといってもかなりあたっているとわざるを得ない」と述べた上で、トマセロの「文化的学习」を解説しながら学習について考察している。トマセロたちは、学習が動

作主の「意図」までを汲み取る「文化的な営み」となる場合のことを、「文化的学习（cultural learning）」と呼ぶ。文化的学习は、集団の成員が他の成員のふるまいから「行為」のみを学習する「エミュレーション学習（Emulation learning）」とは異なると指摘した上で、文化的学习とは子どもの「自発的なまね」からはじまり、「教えによるまね」を経て、最終的に「協同的学习」に至って完成すると述べている。協同的学习とは必ず自分以外の他者の存在が必要というわけではなく、自分の中に「他者（第二の自我）」をつくりだし、さらに自分の中の「他者」の目で世界を見て内的対話を豊かにすることでも起こりうるとし、こうした行為が、結果として協同的に活動できるもとになる内省を育てるのだという。

また、稲垣・波多野（1989）は「徒弟が親方になるまで」という例を用いて学習について考察している。彼らは次のように述べている。親方は徒弟と一緒に働く中で徒弟を援助し、徒弟の将来の学習のための文化的準備を行っている。徒弟はというと、親方と働く中で親方が行っている活動を観察し、解釈し、自分なりに再現し、親方の助言や課題自体からのフィードバックをうけて最初の解釈を修正していく。このことから、徒弟は自ら知識を構成していることは疑いないが、それは知識の再生産であって生産ではないという。つまり、再生産の過程では、徒弟は親方と同じ知識や技能を有するようにはなれるが、それ以上のものを獲得することはかなわないというのである。

##### 4-2. 「学び」の種類

佐伯（1995）と稲垣・波多野（1989）で述べられている「学び」や「学習」に対する論述は、その内容に類似している点が多い。いわゆる、学習者は「他者」が存在することを前提に、まずは「模倣」することで知識の再生産を

試み、次に他者から知識を享受することで知識の獲得を行う。そして、学習者は目前の課題に対して試行錯誤するプロセスの中で、新たな知識の生産に臨むと考えられるのである。「知識」について、稲垣・波多野（1989）は、個別的な事実についての知識や、判断・実行の手続きについての知識ばかりでなく、外界の事物、自分自身、およびその関係についてのある程度体系だった情報を含むものとしており、中央教育審議会（2016）では、「事実的な知識のみならず、学習過程において試行錯誤をすることなどを通じて、新しい知識が既得の知識と関係づけられて構造化されたり、知識と経験が結びつくことで身体化されたりして、様々な場面で活用できるものとして獲得される、いわゆる概念的知識を含むもの」としている。このことから、本研究で使用する「知識」という言葉は、「事実的・断片的な知識や、判断・実行の手続きに関する知識だけではなく、概念的知識を含むもの」とであるとする。

これらのことから、本研究においては、幼児の学びには、①知識の再生産（自発的なまねによるもの）、②知識の獲得（他者からの教えによるもの）、③知識の生産（自ら考えて試行錯誤することによるもの）という異なる種類があると考えて論を進めていく。

また、「学び」を得るためには、対象となる物事や事象に関する何かしらの特徴や要素について気付く過程を経ていると推測できる。そのため、「学び」には何かしらの「気付き」が存在すると仮定しても差し支えないだろう。ただし、気付くことは学びの①②③のすべてに内包されるものであり、気付きそのものは「学び」ではなく現象に対する知覚行為であると考えることができる。よって、本研究では「気付き」を「学び」とは区別し、「学び」の前段階として位置付け進めるものとする。

なお、今回は「乳幼児期の学び」についての

分類であり、就学後の教育における教科的学習は含まないものとする。

以上、「正統的周辺参加」論がもたらす分析的視座と「建設的な相互作用」が幼児教育の実践に対しても有効な視点であることを示し、さらに「学び」を具体的に捉える手段として「学びの種類」について論じた。次節では、2歳から2歳の乳幼児が展開する遊び場面の事例を通して、「建設的相互作用」のあり方について検討していく。

## 5. 協同的な遊び場面における乳幼児の学び－事例の分析と考察－

本節では、「正統的周辺参加」論と「学びの種類」の両視点から乳幼児の遊び場面を分析・考察する。なお、「正統的周辺参加」論が共同体としての社会的実践と人間同士の関わりに起点を置いていること、加えて「学びの種類」に関しても他者の存在を前提としていることから、本研究では複数の乳幼児が同一の遊びに関与する場면을観察の対象とした。

### 5-1. 研究方法

#### 1) 調査対象

福井県のA幼稚園へ通う2歳児から5歳児を対象とした。幼稚園については、乳幼児が主体的に好きな遊びのできる時間を設けていること、及び、好きな遊びをする時間に異年齢児が混在して遊びを展開する様子も確認できることを条件に選択した。

#### 2) 観察時期

2019年7月上旬から11月上旬（対象園の夏休み期間を除く）にかけて、週1～2回「好きな遊びの時間（9：00～10：30）」に観察を行った。

#### 3) 観察手続き

まず、対象園に対し、調査に関する依頼文を通じて本調査の趣旨を十分理解していただいた

上で、調査に協力してもらえるようにした。観察者は1名であり、「好きな遊びの時間」に乳幼児が遊ぶ姿を観察メモに記録し、相互作用的な学びが含まれると判断された事例を抽出した。

## 5-2. 結果と考察 ―事例分析―

### 1) 単一年齢児の遊び場面

#### 事例1：粘土遊び場面（2歳児）

2歳児の保育室では、2名の男児（A児、B児）と1名の女児（C児）が油粘土の塊を粘土板の上に出して遊んでいた（A児、B児、C児はまだ言語を十分に獲得していない）。粘土板は1枚であり、傍には粘土を切るためのヘラや穴を空けるための棒状の道具が用紙されている。A児はヘラを持つと拳ほどの塊の粘土にヘラを突き刺す。しかし、A児の力では粘土の塊を裂くに至らず、ヘラは粘土に刺さったままになっている。A児は粘土ごとヘラを持ち上げると2メートルほど遠くへ投げてしまった。そして、A児は自身の投げた粘土には目もくれず、別の玩具で遊びだしたのである。

もともと粘土の近くにいたB児とC児は共に棒状の道具を持っている。B児はA児が放り投げた粘土の塊を取りに行き、再び粘土板の上へ戻す。そして、B児は道具をヘラに持ち替えて、粘土を細かく切っている。C児はB児がヘラで粘土を切る様子を数秒見た後、自らの道具をヘラに持ち替えてB児同様に粘土を細かく切り始めた。<sup>(1-1)</sup>そして、ヘラで細かく切った粘土を持っては床へ投げ落とした。

その後、B児は粘土に飽きたのか車の玩具で遊びだし、C児は床に落ちた散り散りの粘土を放ったままお茶を飲みに行ってしまった。

#### 【考察】

この事例は、3名の2歳児が油粘土で遊ぶ場面である。しかし、3名の遊びはそれぞれに独立していた。これは「粘土遊び」という実践を行う共同体そのものが形成されていないことを意味している。そのためA児、B児、C児ともに「正統的周辺参加」が行われているとはいえない。一方、「学びの種類」としては、下線部（1-1）のように、C児がB児の行動を模倣していることから「知識の再生産」が行われている可能性がある。しかし、C児の模倣が単発的であり、その後の場面でも粘土をヘラで切るという行動が観察されなかったため、C児のB児に対する模倣は「行為」のみの模倣に留まる「エミュレーション学習」だとも推測できる。

いずれにせよ、2歳児の段階で遊びや活動に「建設的相互作用」性をもたせることは難しいと考えられる。

#### 事例2：砂場でままごと遊び場面（3歳児）

砂場では3歳の女児（A児、B児）が「ごはん」を作るままごと遊びを行っていた。A児は「夜ごはん作るからね」とB児に向けて発し、B児も「うん！」と了解している。<sup>(2-1)</sup>

その後、A児は大きな鍋を2つ持ってきて、「Aちゃんはシチュー作るからBちゃんはゼリー作って」とB児に言う。これに対して、B児は「わかった!」と返して別の場所で調理のまねごとを始める。しばらくして、B児は何やら500mlの空のペットボトルの中へ砂を手ですくって入れようとしているが、こぼれてしまって中々上手くいかないようである。すると、それを見たA児が「こうするんだよ!」と喋ってペットボトルを掴み、ペットボトルの口を地面の砂に沿わせるようにして砂をすくうことを提案する。そしてA児は再び自らの持ち場に戻った。その後、B児はA児が教えた通

りにペットボトルを持って砂をすくい始め、  
「いっぱい入る！」と発言していた。<sup>(22)</sup> それからしばらくたち、A児は「シチューです！」  
といて平たい器に盛った砂を近くの保育者へ持っていく。しかし、いつまでたってもB児は「ゼリー」を完成させなかった。  
それどころか、B児は「みそ汁です！」と満面の笑みで別の保育者へ差し出した。<sup>(23)</sup>

#### 【考察】

この事例は、3歳児のA児とB児が砂場でままごとをしている場面である。下線部（2-1）ではA児がB児へ今後の工程を伝え、下線部（2-2）ではA児がB児へよりよいと思われる作業方法を提案している。このことから、本事例のままごとでは基本的にA児がB児を主導していると捉えられる。すなわち、「砂場遊び」という文脈においては、A児とB児は共同体を生成していると考えることができ、とりわけB児は「砂場遊び」に対して正統的に周辺参加を行っているといえる。しかし、「ままごと」においては下線部（2-3）のようにB児がA児と同じ目標を意識していないことがわかる。従って、「ままごと」遊びでは共同体の生成が行われていないと考えられる。

では、「正統的に周辺参加」が確認された「砂場遊び」ではどのような「学び」が起こったのであろうか。本事例では、B児がペットボトルへ砂を入れる行為に試行錯誤していた。その時、下線部（2-2）のようにA児がよりよい方法を提案し、結果としてB児は「いっぱい入る！」と発言している。このことから、B児はA児から「ペットボトルへ砂を入れる方法」に関する「知識の獲得」を行ったと考えられる。

以上から、B児にとって「砂場遊び」で的一幕は「建設的相互作用」を満たすものであったといえよう。しかし、A児が自ら持つ考えや知識を「教える」という行為を通して内省し、建

設的に考え方を变化させたかについては不明である。

#### 事例3：砂場で川を作る場面（4歳児）

砂場では4歳の男児（A児、B児、C児）が川を作ろうとしていた。砂場にはスコップやバケツ、ペットボトルなど川を作るために必要な道具がすでにそろえられている。A児とB児はスコップを持って穴を掘り始める。その横でC児はバケツに土を詰めている。A児はある程度穴を掘ると「C君ペットボトルに水入れてきて」と頼む。C児は「わかった！」といてペットボトルを片手に水道へ向かう。B児は自発的に「俺も水入れてくる！」といてバケツ片手に水道へ向かう。<sup>(3-1)</sup>そして、水道から戻ってきたB児とC児は掘った穴の中へ水を注ぎこむ。しかし、水はすぐに砂場に吸収されてしまい、川の水位がみるみる下がっていく。それを見たA児は「やばいって！はやく水！」と言い、B児は「俺もっかい行ってくる！」と再び水道へ向かう。C児は「こっちにも広げれば何とかなるって！」とスコップを持ってさらに川を拡大していく。それでも、川に水を溜めることは叶わない。すると、A児が「わかった！もっと浅くすればいいんや」<sup>(3-2)</sup>といて川に砂を入れ始める。すると、B児も「だったらさ、こっちにも砂入れた方がいいよ！」<sup>(3-3)</sup>と言って川に砂を入れる。C児はバケツ一杯の砂を川に入れて川の一部を塞いでしまった。しかし、C児は特にそれを咎められることもなく、A児とB児は再び水を汲んで川へ注ぐ。すると、川の容積に対する水の量が増加したため、水の減少が遅くなった。これを見たA児とB児は「もっと水入れよ！」と盛り上がりを見せている。他方、C児はバケツに土を入れていた。



## 【考察】

この事例は、4歳の男児3名が砂場に川を作ろうとする場面である。下線部（3-1）のように、「川を作る」という共通の目的意識のもと、各人が役割を分担して作業を担っている。また、A児がC児へ次の行動を指示したように活動の熟達度合いには活動への参加者ごとに段階が見て取れる。このことから、3名の男児は「川を作る」という実践に対して正統的に周辺参加していると判断できる。

次に、「いかにして川に水を溜めるか」という課題に直面した3名は、水が溜まると予想したいいくつかの方法を実際に試すが成功しない。そうした中、下線部（3-2）のようにA児が新しい方略を思いつく。そして、A児は思いついた方略を実践する。この様子から、A児は「川に水を溜める」ための「知識の生産」を行っていると考えられる。他方、下線部（3-2）のようなA児の姿を見たB児は、下線部（3-3）のように「だったらさ～…」と文脈を継承して続けている。従って、B児はA児の新たな方略に納得し、改めて遊び（実践）へ参画することで「川に水を溜める」ための「知識の獲得」を行ったと考えられる。

以上のことから、B児は「川を作る」という遊びの中で生じた「水を溜める」という課題を解決する営みの中で「建設的相互作用」を満たしたと考えられる。

C児に関しては、遊び（実践）に対して正統的に周辺参加していると予想されるが、「学び」に関しては際立った行動や発言が確認できなかったため、今回は分析の対象外とした。

**事例4：リレー遊び場面（5歳児）**

「リレーのバトンください！」と職員室に元氣よく駆け寄ったのはA児（5歳男児）であった。A児は職員室の先生から青色と緑色のバトンをそれぞれ1本ずつ受け取ると、

すぐさま園庭へ走っていった。園庭には事前に保育者がリレー用の白線を引いてある。リレーのスタート地点にはすでに5歳の男女児が集まっており、その人数はA児を含めて9名である。9名はリレーをするために「青チーム」と「緑チーム」に分かれる話し合いを行っている。<sup>(4-1)</sup>しかし、9名の中には自分が何チームに所属するかということに主体的ではない者もいるようで、チーム分けは難航していた。<sup>(4-2-a)</sup>A児は「Bちゃんは青チームでCちゃんは緑チームね！」と名指しでチームを指定していくが、当のBちゃんとCちゃんはまるで他人事のように笑い、話し合いに積極的とはいえない様子である。D児（男児）は勝手に「俺、緑チーム入る」と言っている。遂には、リレーと関係ないことで楽しみだす者まで出てきた。<sup>(4-2-b)</sup>依然、A児は一生懸命「じゃあEちゃんは青チーム入って！」と呼び掛けているが実りが無い。そんな時間が数分続いたある時、突然F児（女児）が「こっち（青チーム）とこっち（緑チーム）に並んで！」と言い出した。<sup>(4-3)</sup>どうやら、それぞれのチームを一行に並ばせることでチーム分けを行おうというのである。それを聞いたA児は、「じゃあBちゃんはこっち（青チーム）きて」と一人ずつ再度チームを指定して、各チームの列になるよう立ち位置を移動させる。<sup>(4-4)</sup>F児も「Gくんはこっち（緑チーム）！」とG児（男児）の立ち位置を移動させる。こうして、9名はなんとか4（青チーム）：5（緑チーム）に分かれることに成功したのである。

## 【考察】

この事例は、9名の5歳児がリレーをして遊ぼうとしている場面である。リレーを行うためには当然チーム分けが必要であるため、9名は

まずチームを分ける話し合いを始める（下線部4-1）。この時点だけを切り抜いた場合、9名は「リレーをする」という共通の目的に向かって行動しているため、遊び（実践）に対して正統的に周辺参加しているといえる。しかし、その後は下線部（4-2-a）のように話し合いに主体的でない者が確認され、下線部（4-2-b）のように共通の目的から逸脱する者まで現れている。そのため、9名が一つの共同体であるかについては判断し難いところであるが、少なくとも9名の中で話し合いの場から離れる者はいなかった。このことから、「リレーをする」という共同体の有する目的に対して逃避的な参加者は存在しなかったとみなし、9名は各々に立場で遊び（実践）に対して正統的に周辺参加していると考ええる。

では、9名の遊び（実践）の中ではどのような「学び」が起こったのか。9名はA児を筆頭に「チーム分け」に難航していた。そうした中、下線部（4-3）のように突然F児が解決の手立てを提案したのである。下線部（4-3）のF児の言動について、F児が話し合いの序盤から「チームごとの並ぶ」という方法を提案・実行しなかったこと、加えて、話し合いが難航している最中の発言であったことから、F児は「チームを分ける」ことに対する「知識の生産」を行ったと考えられる。

次に、A児についてである。A児はF児の提案を聞いた後に、その提案に沿う形で行動を変化させている（下線部4-4）。従って、A児はF児の提案に賛同したとみなすことができ、直面する課題に対する新しい突破口を手に入れたといえる。このことから、A児は「チームを分ける」ための「知識の獲得」をF児から行ったといえる。

以上から、A児とF児は「チーム分け」という課題を通して建設的に相互作用したと考えられる。

## 2) 異年齢児の遊び場面

事例5：ままごと遊び場面（3歳児，2歳児）

3歳児の保育室には2歳児が遊びにきていた。3歳のA児（女児）とB児（女児）は「ごはん作り」のままごとをして遊んでいた。A児は「Aちゃんはね、ブロッコリー作るからね」とB児に向けて言っている。

<sup>(5-1)</sup>しかし、その声はB児の耳をすり抜けたようである。B児は「Bちゃん昨日ハンバーグ食べた!」と言いながら保育者にハンバーグラしき玩具を食器にのせて差し出している。<sup>(5-2)</sup>そうした中、A児とB児の遊びの中に2歳のC児（女児）が参入した。C児はあたりに落ちている食材の玩具を拾うと笑みを浮かべながらB児に「はい!」と差し出す。しかし、B児は無言のまま少し嫌そうな顔をしてC児を無視し、その後もC児とは関わろうとしなかった。<sup>(5-3)</sup>すると、今度はA児がC児に「これにのせるんだよ」といって食器を渡すがC児は一瞬持ったと思うとすぐに床に落としてしまう。それでもA児は落ちた食器を拾い上げて「はい!」と渡す。けれども、C児は食器に一切の興味を示していない様子である。<sup>(5-4)</sup>その後、食器の譲渡を諦めたのだろうA児は、「じゃあCちゃんはこれ（トマト）とこれ（ナス）ね」といって玩具を渡す。Cちゃんはトマトとナスを受け取ったものの、すぐにそれを放り投げて別の食材を集めだした。<sup>(5-4)</sup>

### 【考察】

この事例は、3歳のA児とB児が「ごはん作り」をしているところに2歳のC児が参入する場面である。まず、下線部（5-1）を確認すると、A児はB児の存在を認知してB児に声をかけている。「Aちゃんはね、ブロッコリー作るからね」というAちゃんの声かけは、「だからBちゃんは違うものを作ってね」という意味か、

もしくは「だからブロッコリーに合う料理を作ってね」という意味合いかもしれない。いずれにせよ、A児のB児に対する声かけは「だから～…」と文脈のつながる内容であると捉えることができ、A児の中でB児は同じ共同体の一員であるという認識だと推察できる。

一方、B児はA児の下線部（5-1）に対してまるで脈絡のない発言を行い、加えてB児自身の発言に基づく料理を作り上げている（下線部5-2）。このことから、B児には「A児と一緒に遊んでいる」という認識はなく、当然共同体は形成されていないと考えられる。以上のことから、A児とB児は互いに共有され得る遊び（実践）に対して周辺参加しているとはいえない。

次に、A児とB児の遊びへC児が参入してくる。まずはC児がB児に対してアプローチするが、B児は下線部（5-3）のようにC児へ干渉しようとはしない。その後もB児はC児と関わろうとしなかったため、B児とC児は共同体を形成せず、必然的に共有した遊び（実践）へ周辺参加していないといえる。

その後は、A児がC児にアプローチを試みる。しかし、下線部（5-4）のようにC児はA児と遊ぼうとはしていない。また、下線部（5-4）のようにC児は「ごはん作り」もしくは「ままごと」自体に興味があるのかもしれないが、少なくともA児と協同的に遊ぼうとはしていないことがわかる。

以上のことから、B児とC児、A児とC児の間にも共同体は生成されず、各人が個々に遊びを展開していることから、共有された遊び（実践）に対して周辺参加しているとはいえない。

#### 事例6：ブロック遊び場面（4歳児，4歳児）

3歳児の保育室には2名の4歳男児（A児，B児）が遊びにきていた。A児とB児は3歳児の保育室に用意されているブロック（一辺が20cmほどのもの）を床に並べて平均台

のように渡る橋を作っていた。その様子を見ていた3歳のC児（女児）が同じようにブロックを床に並べようとする（6-1）と、A児が「Cちゃんのはここに繋げて」とC児に呼びかける。（6-2）それに対してC児も了解したようで、A児の指示通りにブロックを並べる。今度は3歳のD児（男児）がブロックを持つ（6-3）と、B児が「Dくんのはこっち」と指示を出す。（6-4）D児もこれに了解したようで、B児の言うとおりにブロックを置く。こうしてブロックの一本橋は保育室の端から端までの長さになった。

その後、別の3歳児がブロックを持ってくるとC児とD児がブロックの置く場所を新参者に指示するようになり（6-5）、A児とB児は「こっちがスタートでこっちがゴール」と言って遊びを次の段階へ進めていった。

（6-6）

#### 【考察】

この事例は、4歳児と3歳児が保育室にブロックで一本橋を作って遊んでいる場面である。まず、A児とB児がブロックを並べるのだが、ここで下線部（6-1）のようにC児もブロックを並べようとする。この段階ではC児が単純にA児らの行動を模倣（エミュレーション学習）しただけという可能性があるため、「知識の再生産」とは断定できない。下線部（6-1）に対しては、A児が下線部（6-2）のように反応している。つまり、A児はC児を「ブロックを並べる」という実践における仲間に認定したと判断できる。次に、D児とB児の間でも似たやり取りが行われる。D児が下線部（6-3）のようにブロックを持つと、B児は下線部（6-4）のように指示を出している。従って、B児もD児を実践の一員と認めたことがうかがえる。このようにして、4名（A児，B児，C児，D児）はブロックで一本橋を完成させていく。このこと

から、4名は同じ目的を共有する共同体を生成していると考えることができ、共同体の有する目的に沿った実践に対して正統的に周辺参加しているといえる。

さらに、別の3歳児（新参者）がブロックを持ってくると、下線部（6-5）のようにC児とD児がブロックの配置を指示している。このことから、C児とD児は共同体の目的を十分に理解し、「意図」までを汲み取った上でA児とB児の行動を模倣していたことになる。従って、C児とB児は「ブロックを並べる」という遊び（実践）を通して「ひとつの線上に並べる」という「知識の再生産」を行ったと考えられる。

また、下線部（6-6）のように共同体の先導者は実践を次の段階へ進めている。このことから、共同体は至って健全に機能しているということができ、この共同体の中でC児とD児は行為の「意図」や「文脈」を理解しながら自らの行動を選択している様子がうかがえる。従って、C児とD児は「ブロックで一本橋を作る」という実践を通してA児やB児と建設的に相互作用していると考えられる。

#### 事例7：砂場で川を作る場面

（5歳児，4歳児，3歳児）

砂場では、5歳の男児（A児，B児）が遊んでいた。砂場にはスコップやバケツ、ペットボトルが転がっており、A児は「めっちゃでっかい川をつくる！」と息巻いている。B児は「じゃあさ、こっちから（土を）掘って向こうにおっきな海を作ろう！」と興奮している。

A児とB児はスコップを使ってさっそく穴を掘り始める。A児は「こっちから長い川を作って向こうまで水を流せば（向こうに）海ができる」と言い、B児は「なら向こうにでっかい穴を掘らないと」と言って

（7-1）「長い川を作る係」と「大きな海を作る

係」に役割分担しながら進めている。（7-2）

そこへ、いままで周囲で遊んでいた4歳のC児（男児）とD児（男児）がやってきて、おもむろにA児の作った川を枝別れの掘り広げようとする。すると、それに気付いたA児は「ねえ、やめて！」と言い放つ。

C児とD児は手を止めて一旦その場から離れていった。（7-3）

しかし、数分後、C児とD児は3歳のE児（男児）を連れて戻ってきた。そして、C児は「いーれーて！」とA児に向かってお願いした。（7-4）

これに対してA児は、「じゃあCくんはここ掘って、DくんとEくんは海作って」と指示した。（7-5）

こうして、C児とD児はA児たちの「川作り」に参画していったのだが、E児は砂場でスコップを持ったままウロウロと歩き、一人で別の場所に穴を掘り始めた。（7-6）

#### 【考察】

この事例は、5歳児の男児2人が砂場で川を作っているところへ4歳と3歳の男児が加わろうとする場面である。まず、A児とB児は下線部（7-1）のように互いにアイデアを出し合って遊びを進めようとしている。A児とB児が行おうとする「川作り」には当然セオリーなどなく、構想は2名（A児，B児）の頭の中にしか存在しない。さらに、A児の発言に対してB児が「なら～…」と続けているように、相手の発言を加味した上で自らの見解を選択して反応している。また、下線部（7-2）を確認すると、2名は互いに役割を分担して遊びを進めることに合意している。以上のことから、A児とB児は「川作り」という目的を達成するための共同体を生成したと考えることができ、共同体の遊び（実践）へ正統的に周辺参加しているといえる。加えて、2名は「川作り」を通して「どんな川を作るのか」という「知識の生産」を行っている判断できる。



次に、C児とD児はA児たちの遊びに加わろうとするが、下線部（7-3）のように断られてしまう。断られた理由としては、A児とB児の属する共同体の目的にそぐわない参加の仕方をC児とD児が行ったためと考えられる。こうして、2名（C児、D児）は一旦A児たちから離れるが、その後、今度はE児を連れて戻ってくる。E児がどういった経緯でC児たちと合流したのかは不明であるが、C児がA児に「いーれーて！」と言っている（下線部7-4）ことから、C児たちの目的はA児たちの遊びへ加わることだとわかる。これに対して、A児は下線部（7-5）のように応えた。このことから、A児は「（A児とB児の属する）共同体の目的と意図に沿うならば、遊び（実践）への参加を認める」としていることがうかがえる。そして、C児とD児も共同体の意に沿う形で遊び（実践）へ参加していく。この場合、C児とD児は「どんな川を作るのか」という「知識の再生産」と「知識の獲得」をA児とB児から行うことが想定され、「川作り」という遊び（実践）を通して建設的に相互作用していると考えられる。

なお、E児については、下線部（7-5）のようにA児から指示があったにもかかわらず下線部（7-6）のような行動をとっている。従って、E児は共同体の「意図」を汲み取るに至らず、共同体の遊び（実践）に対して周辺参加しているとはいえない。

## 6. 総合考察

### 6-1. 乳幼児の遊びにおける建設的相互作用

事例分析の結果、まず「正統的周辺参加」については、4歳児頃から可能であることが明らかになった。というのも、そもそも社会的実践へ正統的に周辺参加するという営みは実践を実行する共同体の存在が前提となっている。しかし、遊びの始発点では共同体が生成されていない場合が多いのである。そのため、乳幼児の遊

びにおいては、まず遊びへ参加しようとする者同士で行為の意図や目的を共有し、共同体を生成しなければならない。しかし、こうした共同体の生成は他者と協同的に行動するための認知スキルが求められるだろう。例えば、生まれたばかりの赤ちゃんには「自我」がないとされ、自分と他人との区別がないという。こうした状態では、当然他者との協同は不可能である。やがて、赤ちゃんは自他の二重性を経験し、自他が融即した状態を経て、自分とは違う「他者」の存在を発見していく（佐伯，1995）。従って、乳幼児が実践へ正統的に周辺参加を行うためには、こうした認知的な発達が一定の段階まで進んでいることが求められるのである。

では、実践に対して正統的に周辺参加ができた者（参加者）はどうであろうか。事例の分析から、参加者は基本的に実践を通して、共同体が取り組む実践に即した「知識の再生産」「知識の獲得」「知識の生産」を行っていた。加えて、単一の年齢児が協同的に遊ぶ場面と異年齢児が協同的に遊ぶ場面では、異年齢児が協同的に遊ぶ場面の方がより構造が階層的で健全に機能する共同体が生成されていた。これは、異年齢児間の関係性が影響していると予想される。すなわち、年齢や学年が上の者が年功序列的に実践を先導する役割を担うことが社会的に自然な摂理として参加者に受け入れられていることが想定されるということである。もしくは、乳幼児期であれば年齢の上である者の方が単純に「できること」が多いため能力的な側面から共同体の中で階層が生まれやすいのかもしれない。

いずれにせよ、本研究では乳幼児の中でも特に4歳児と5歳児が社会的実践に対して正統的に周辺参加することを確認し、参加者は実践の中で「学び」を得ていることが明らかになった。さらに、参加者は実践を通して関わり合うことで個人の意見を変容させ、時には自らの中

に新しい知識を生産する形で建設的に相互作用していることがわかった。

## 6-2. 「学び」を保障する保育者の姿勢

乳幼児の中でも、協同的な遊びが行える程度まで認知発達の進んだ者（参加者）が共同体の生成や実践への参加を行うことは先に確認した通りである。そして、参加者は各々が「小さな先生」となって相互に建設的な作用を及ぼしているのである。これは、いわゆる「乳幼児同士の学び合い」と同義であり、（参加者になれる）乳幼児は他の乳幼児と遊ぶ中で学び合っているのである。そのため、保育者は乳幼児の会話の内容や遊びの動向に注意を向け、「乳幼児がどのような共同体を作っているのか」「共同体の目的は何か」「誰が共同体の成員なのか」など、状況を適切に判断する必要がある。そして、乳幼児が一つの共同体として遊び（実践）に取り組んでいる時、あえて教えることを控え、しばらくその様子を見守ることも必要ではないだろうか。また、乳幼児同士で学び合いが起こることを待つことも大切だろう。もちろん、乳幼児が遊び（実践）の中で何かしらの課題に直面し、その課題が明らかに乳幼児では克服できないと判断された場合、保育者は必要な部分において援助すべきではある。

以上のように、保育者が「教えることを待つ姿勢」と「乳幼児同士の学び合いが起こることを待つ姿勢」を意識することは、乳幼児が社会的実践に正統的周辺参加し、その中で建設的相互作用をして「学び」を得る上で大切だと考えるに至ったのである。

最後に、本研究は乳幼児の遊びにおける建設的相互作用のあり方を確認し、保育者に「学び」に対する具体的な実践方略を示唆するための初期実験的な位置づけであった。そのため、今後は、単一年齢児と異年齢児、協同的な活動が可能な年齢児などの場合分けを行って事例を

集め、共同体としての「学び」を明らかにするとともに、共同体に属さない「学び」についても明らかにしていきたい。

## 引用文献

- 原子純（2013） 子どもの育ちを支える学び：幼児期の「遊び」から小学校「総合的な学習の時間」へ 共栄大学研究論集：共大研究（11），179-198
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫（1989） 人はいかに学ぶか 日常的認知の世界 中央公論社
- J. レイヴ・E. ウェンガー（1993） 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加（佐伯胖訳）産業図書（Jean Lave, & Etienne Wenger, 1991 Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation Cambridge University Press）
- 李霞（2018） 幼児指導における「遊びを通した学び」の実現についての一考察—「学びの共同体」理論に着目して— 滋賀短期大学研究紀要（43），103-116
- Miyake, N (1986) Constructive interaction and the iterative processes of understanding, Cognitive Science, 10, 151-177（三宅なほみ 1985 理解におけるインタラクションとは何か 佐伯編 認知科学選書4 理解とは何か pp.69-98）東京大学出版社
- 三宅なほみ（2010） 協調的な学び pp.459-478（佐伯胖「学び」の認知科学辞典 大修館書店）
- 三宅なほみ（2011） 概念変化のための協調過程—教室で学習者同士が話し合うことの意味—心理学評論54（3），328-341
- 小野沢美明子（2019） 豊かな人間関係の中で育まれる幼児の学び 創価大学教育学部・教職大学院（71），153-169
- 太田素子（2018） 幼児教育における「遊び」と「学び」：プロジェクト活動の分析を手掛かりに 和光大学現代人間学部紀要（11），

- 43-55
- 佐伯胖（1995）「学ぶ」ということの意味  
岩波書店
- 佐伯胖（2004）「わかり方」の探求 小学館
- 阪上節子（2015）幼児期の遊びにおける「学び」の研究：探索・探究活動を通して獲得する「興味・関心」「目的意識」に着目して  
大和大学研究紀要, 1, 107-112
- 高橋勝子（2010）幼児の『協同する経験』から『学び』への連続性を探る—幼児期における友達関係の成立過程から— 聖霊女子短期大学紀要, 38（0）, 40-50
- 中央教育審議会（2016）「知識」についての考え方のイメージ（たたき台）  
[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/attach/1371893.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/attach/1371893.htm)（情報取得日：2018/10/30）
- 渡部信一（1996）コミュニケーション手段として指書が出現した自閉症児の一事例 特殊教育学研究, 33, 33-39
- 渡部信一（2005）ロボット化する子どもたち：「学び」の認知科学 大修館書店
- 渡部信一（2010）「学び」探究の俯瞰図 pp.4-6（佐伯胖「学び」の認知科学辞典 大修館書店）
- ウィリアム・F・ハンクス（1993）ウィリアム・F・ハンクスの序文（J. レイヴ・E. ウェンガー 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加（佐伯胖訳） 産業図書）
- （ふくざわ あつや 小鳩幼稚園）  
（たかはし つかさ 教育学科）

## Abstract

This study reveals whether infants play a constructive interaction during play. Cases obtained by observing playing from 2 to 5 years old were analyzed and considered from both the perspectives of “Legitimate peripheral participation” and “Type of learning”. As a result, it was found that those in the developmental stage who can play cooperatively interact constructively with others in the play. Also, it was suggested that “A posture to wait for teaching” and “A posture to wait for learning between infants” are important for childcare person.

**Key Words** : Constructive interactions, Legitimate peripheral participation, Learning Community, Childcare attitude

